



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2017

Partizipation von Kindern : zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Rieker, Peter

Abstract: In Hinblick auf die Partizipation am sozialen Leben sind Kinder eine besonders vulnerable Gruppe, da sie Erwachsenen rechtlich nicht gleichgestellt sind, häufig keine Lobby haben und auch in Hinblick auf kommunikative Techniken und soziale Erfahrungen, benachteiligt sind, wenn es darum geht, die eigene Beteiligung sowie die eigenen Interessen sicherzustellen. Um Kindern eine angemessene Beteiligung zu sichern, gilt daher häufig die Unterstützung und Begleitung durch Erwachsene als unverzichtbare Voraussetzung. Auf diese Weise entsteht allerdings eine grundsätzlich voraussetzungsvolle Situation, schließlich haben die begleitenden Erwachsenen eigene, mitunter von denen der Kinder abweichende, Interessen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kinder ihre Situation und die Begleitung durch Erwachsene wahrnehmen, welche biografischen Ressourcen hier relevant werden und welche sozialen Praktiken sich in diesen Situationen herausbilden. Diese Fragen sollen im vorliegenden Beitrag mit Bezug auf eine Untersuchung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz erörtert werden, für die neben den Sichtweisen von Kindern, die von Eltern sowie pädagogischen Fachkräften aus schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern einbezogen wurden; hinzu kamen teilnehmenden Beobachtungen bei schulischen und außerschulischen Partizipationsanlässen. Auf dieser Grundlage können die Sichtweisen der Akteure rekonstruiert, miteinander verglichen und mit Beobachtungen kontrastiert werden. In Hinblick auf die Begleitung durch Erwachsene zeigt sich bei den Kindern einerseits ein feines Gespür für Machtungleichgewichte sowie für die Vorstrukturierung und mitunter auch Bevormundung durch Erwachsene, die von ihnen andererseits aber auch als hilfreich und in biographischer Perspektive als entwicklungsförderlich erlebt werden. Durch die Analyse eines Falls, in dem die Bevormundung durch Erwachsene eher als Problem verstanden wird, geraten biographische Erfahrungen in den Blick, die für das Erleben von Partizipation relevant sind. Diese Befunde sollen zunächst dargestellt und dann in Hinblick auf ihre Implikationen für die Partizipation von Kindern in biographischer Perspektive diskutiert werden.

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-147178>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Rieker, Peter (2017). Partizipation von Kindern : zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Verhandlungen der Kongresse der Deutschen Gesellschaft fuer Soziologie, 38:online.

Partizipation von Kindern – Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Peter Rieker

Beitrag zur Veranstaltung »Partizipationsmöglichkeiten und -begrenzungen in biographischer Perspektiv« der Sektion Biographieforschung

In meinem Vortrag geht es um Partizipation von Kindern, die in öffentlichen und wissenschaftlichen Zusammenhängen seit einigen Jahren breit diskutiert wird. Der Begriff Partizipation umfasst ein breites Spektrum ganz unterschiedlicher Möglichkeiten der Beteiligung, was damit zusammenhängt, dass wir alle immer irgendwie partizipieren, sobald wir interagieren (Reichenbach 2006: 54). Mit Roland Reichenbach möchte ich Partizipation daher spezifischer fassen, als „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (Reichenbach 2006: 54). Dabei geht es mir um das, was Roger Hart als Beteiligung an Entscheidungen fasst, die das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, in der man lebt (Hart 1992: 5). Sobald wir in diesem Sinne die Mitbestimmung von Kindern thematisieren, stellen sich Fragen der generationalen Ordnung, schließlich leben Kinder in einer durch Erwachsene dominierten Welt. Partizipation von bzw. mit Kindern findet damit nicht nur in pädagogischen Kontexten, sondern zum Beispiel auch in der Familie unter Ungleichen statt (Reichenbach 2006: 52). Daher wird etwa von Benedikt Sturzenhecker gefordert, dass die Partizipation von Kindern durch kompetente Erwachsene und pädagogische Fachkräfte unterstützt werden soll; diese sollen „eine neutrale Position beziehen und den Beteiligten helfen, ihre eigenen Interessen zu klären und machtvoll einzubringen“ (Sturzenhecker 2005: 312). Erschwert wird dies dadurch, so Ursula Winklhofer, dass Erwachsene in diesem Zusammenhang „häufig nicht nur pädagogische Begleiter, sondern auch Interessenvertreter sind“ (Winklhofer 2014: 62).

Bei näherer Betrachtung sind wir in Hinblick auf die gerne und regelmäßig postulierte Partizipation von Kindern also mit verzwickten Verhältnissen konfrontiert, die durch eine Analyse der jeweiligen Bedingungen, Konstellationen und situativen Dynamiken nicht angemessen verstanden werden können, sondern die im Lichte einer biographischen Perspektive möglicherweise mit zusätzlichem Gewinn untersucht werden können. Dafür werde ich nach einem kurzen Überblick zu unserer Untersuchung zur Partizipation von Kindern und zu unserem empirischen Material zunächst darauf eingehen, wie Partizipation in verschiedenen sozialen Kontexten durch die Kinder thematisiert wird. Anschließend geht es um ihre Bewertung dessen, was die Erwachsenen in Partizipationskontexte einbringen. Im Fall von Jellea, einem elfjährigen Mädchen, fallen Besonderheiten auf, die dann im Rahmen einer Falldarstellung genauer untersucht werden.

Untersuchungsfeld, Untersuchungsgruppe und methodisches Vorgehen

Die qualitative Teilstudie der Untersuchung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Rieker et al. 2016) wurde zwischen 2012 und 2014 in zwei städtischen Gemeinden in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt, wobei sich beim Zugang zum Untersuchungsfeld in jeder Gemeinde auf jeweils eine Schule konzentriert wurde. Bei der Auswahl der Gemeinden und Schulen ging es darum, ein möglichst breites Spektrum an Untersuchungsteilnehmer/-inne/n erreichen zu können. Zudem war zentral, dass sowohl auf kommunaler wie auf schulischer Ebene Angebote verfügbar waren, die Kindern und Jugendlichen Partizipationsmöglichkeiten boten. In beiden Gemeinden wurden mehrere Angebote durch jeweils eine Projektmitarbeiterin mittels teilnehmender Beobachtung begleitet, um Strukturen, Abläufe und Handlungsweisen rekonstruieren zu können (vgl. Breidenstein et al. 2013: 31 ff.). Zudem wurden Interviews mit den auf kommunaler und schulischer Ebene für Partizipationsangebote Verantwortlichen, mit Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sowie mit Eltern und Kindern geführt. Bei den Interviews wurde sich einerseits am Verfahren problemzentrierter Interviews orientiert (vgl. Witzel 2000), andererseits ging es darum, durch Erzählimpulse Narrationen zu generieren, die einen hohen Detaillierungsgrad aufweisen (vgl. Rosenthal 2014: 153). Diese Materialien wurden in der Forschungsgruppe in Anlehnung an die Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss 1998). Durch zunächst offenes und dann zunehmend fokussiertes Kodieren wurden sowohl in den Beobachtungsprotokollen als auch in den Interviewtranskripten die für unser Forschungsinteresse relevanten Dimensionen rekonstruiert, um diese anschließend einer vergleichenden Analyse zu unterziehen. Besonderen Stellenwert hatte die Kontrastierung gemäß den jeweiligen subjektiven Perspektiven. Darüber hinaus konnten im Material verschiedene Kontexte identifiziert und vergleichend analysiert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird sich auf die Perspektive der befragten Kinder konzentriert, um zu klären, wie sie ihre Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen Lebensbereichen einschätzen und welche Relevanz sie den Partizipationsangeboten in der Kommune und in der Schule beimessen. Dieser Beitrag basiert auf 16 Interviews, die mit Kindern im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren geführt wurden – zehn Mädchen und sechs Jungen, die die 4. bis 6. Primarschulklasse besuchen; jeweils acht der befragten Kinder weisen einen Migrationshintergrund auf bzw. sind Schweizer Herkunft. Die Auswahl der Interviewten zielte darauf, ein vernetztes Sample zu gewinnen, um auf diese Weise verschiedene Perspektiven auf gemeinsame Erfahrungen einfangen zu können; außerdem ging es darum, verschiedene Formen der Beteiligung zu berücksichtigen, sowohl solche, die gremien- bzw. projektförmig organisiert sind, als auch solche, die in verschiedenen Lebensbereichen eher informell ausgeprägt sind.

- Dementsprechend berichten sechs der befragten Kinder von Erfahrungen als gewählte Mitglieder eines in der Schule angesiedelten Mitbestimmungsgremiums (zum Beispiel Schülerrat, Schülerparlament), während sechs andere über diesen Gremien aus der Perspektive der Wählenden bzw. Betroffenen erzählen.
- Zwei Kinder erzählen von ihrer Arbeit in einem Mitwirkungsgremium auf kommunaler Ebene.
- Drei Kinder schildern Erfahrungen mit schulischen Partizipationsprojekten.
- Drei der befragten Kinder beziehen sich in ihren Erzählungen auf Projekte, die sie im Kontext der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit weitgehend selbstständig initiiert und organisiert haben.

- Über Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie berichten alle 16 Kinder, auf Mitbestimmung im schulischen Kontext beziehen sich acht und auf Fragen der Mitbestimmung im Kreis der Gleichaltrigen ebenfalls acht Kinder.

Überblick zur Thematisierung von Partizipation durch die Kinder

Die durch Erwachsene gestalteten Kontexte Familie und Schule, in denen Kinder maßgeblich aufwachsen, werden durch die Kinder entsprechend geschildert – als Kontexte, in denen Eltern und Lehrpersonen das Sagen haben. In Hinblick auf die Schule wird die Entscheidungshoheit der Erwachsenen kaum in Frage gestellt und ausdrücklich begrüßt: „Ich finde es gut“, sagt ein Mädchen auf die Frage, wie sie beurteile, dass nur die Lehrerin bestimmen dürfe, wann Pause sei – und Elisabeth berichtet, die Kinder dürfen in der Schule manchmal mitentscheiden, wenn es um Ausflüge ginge, was sie aber umgehend wieder relativiert:

Elisabeth: Das gibt es aber nur selten, [...] weil die Schule ist ja auch ein bisschen da, um Schule zu machen und nicht nur Ausflüge. (I: Mmh, und wenn ihr einen Ausflug machen wollt, wie läuft das dann ab? Wie entscheidet ihr das?) Ja das ist dann eher die Verantwortung der Lehrerin, weil sie wissen ja, was wir da lernen sollen auf diesem Ausflug.

Auch in Bezug auf die Familie wird deutlich, dass die Erwachsenen als diejenigen erlebt werden, die die großen Linien bestimmen und die Kinder nur in einzelnen Bereichen mitentscheiden dürfen: Zum Beispiel was es zu Essen gibt, wohin Ausflüge oder Urlaubsreisen unternommen werden, wie das eigene Zimmer gestaltet wird. Das, worüber die von uns befragten Kinder mitentscheiden dürfen, ist sehr ähnlich – allerdings unterscheiden sich die Beurteilungen dieser Entscheidungsbefugnisse erheblich. Während Sabrina berichtet, in ihrer Familie „sehr viel mitbestimmen“ zu dürfen, antwortet Violetta auf die Frage nach Mitbestimmung in der Familie: „[B]ei fast gar nichts. [...] Ich darf nur manchmal entscheiden, mein Vater und meine Mutter entscheiden immer, was ich machen soll.“

Diese ganz unterschiedlichen Beurteilungen der familialen Entscheidungspraxis können einerseits als Ausdruck der jeweiligen subjektiven Erlebnisweisen verstanden werden. Auf der anderen Seite verweisen sie aber auch auf unterschiedliche Entscheidungsmodi. So verneint Yousef die Möglichkeit, zuhause mitentscheiden zu können, mit dem Argument: „Wir haben eben keine Abstimmung. Wir haben vielleicht kleine Regeln. Aber ja, abstimmen tun wir eigentlich fast nie.“ In diesem Fall ist das Verständnis von „Mitbestimmen“ an eine ganz bestimmte, eventuell durch die Schule geprägte Form der Demokratie gebunden, die durch Abstimmen und Mehrheitsentscheide charakterisiert ist. Aus einigen wenigen Familien wird uns von Entscheidungsprozessen berichtet, die sich zumindest in der Form an solchen formalisierten Verfahren orientieren. So berichtet Sari von einem Familienrat, in dem über den Ablauf der nächsten Woche und über Probleme in der Familie gesprochen werde. Auch wenn in den weiteren Erzählungen deutlich wird, dass dieser Familienrat nicht mit faktischer Entscheidungsmacht für die Kinder verbunden ist, so kann er doch als Ausdruck eines modernisierten Partizipationsverständnisses in der Familie verstanden werden.

Dieses modernisierte Partizipationsverständnis dürfte zumindest teilweise durch die Erfahrungen geprägt sein, die die Kinder im Rahmen pädagogisch angeleiteter Partizipationsangebote in der Schule und in der Gemeinde machen – als Hinweis darauf kann ein Versprecher Saris angesehen werden: In ihrer Erzählung zum Familienrat spricht sie von diesem als „Klassenrat“. Aus den Schilderungen der befragten Kinder wird deutlich, dass sie diese Angebote als wesentliche Erweiterung ihrer Kenntnisse

und Möglichkeiten erleben. Explizit benennen die Kinder einen Zuwachs an Wissen, zum Beispiel über Kinderrechte, an Kenntnissen zu formaldemokratischen Verfahren der Entscheidungsfindung, zum Beispiel über Mehrheitsentscheide, und zum Veranstaltungsmanagement, inklusive Planung, Koordination und Evaluation, und betonen die Möglichkeit, Wünsche von Kindern realisieren zu können. Implizit wird deutlich, wie die Kinder in diesen Zusammenhängen ein Bewusstsein dafür erlangen, wie wichtig es ist, Entscheidungsprozesse mit allen relevanten Instanzen abzustimmen – wenn zum Beispiel eine Schaukel im Schulhof aufgestellt werden soll, muss Sari zufolge nicht nur der Informations- und Entscheidungsprozess zwischen den Kindern der Schule koordiniert werden, sondern es bedarf der Zustimmung des Direktors, der die Gelder freigeben muss, des Hausmeisters, der die Arbeit durchführen soll, und der Eltern. Und Kurt, der eine Wahlkampfreden halten muss, um im Stadtprojekt zum Stadtpräsidenten gewählt zu werden, bedient sich einer Strategie, die aus dem Repertoire eines Politprofis stammen könnten: „Eigentlich habe ich alle gefragt, was sie wollen. Und dann [...] habe ich eigentlich nur das erwähnt, und dann wurde ich einfach so, haben sie mich gewählt.“ Solche Erfolge und Lernerfahrungen werden, je nach Temperament, mit großem Überschwang oder als bescheidener Dienst an der Allgemeinheit geschildert, in jedem Fall aber als positive Erfahrung, auf die man stolz sein kann.

Allerdings wird aus den Schilderungen der Kinder auch deutlich, dass sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Partizipationsverfahren auch die Möglichkeit des Scheiterns bergen. Wenn man kandidiert, aber nicht gewählt wird, wenn die eigenen Vorschläge keine Mehrheit bekommen, dann hat man verloren, was mit heftigen Emotionen verbunden sein kann, wie Kurt von einem Gegenkandidaten berichtet: „Der nur eine Stimme gekriegt hatte, [...] der hat sich an mich geklammert, weil er so Angst hatte vor der Wahl.“ In anderen Fällen können sich Kinder, die „verloren“ haben – im Gegensatz zu den Gewinner/-innen, die ganz konkrete Erinnerungen haben –, gar nicht mehr richtig erinnern, was da überhaupt war oder sie wissen nur noch, dass das völlig langweilig war.

Bemerkenswert erscheint der große Stellenwert, den die Kinder pädagogischen Partizipationsangeboten beimessen vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Erwachsene diese Angebote strukturieren und auch bei Entscheidungsprozessen dominant sind. Die Kinder beschreiben diese Entscheidungshoheit der Pädagog/-inn/en sehr anschaulich, so zum Beispiel Sabrina, die die Vorbereitung eines Workshops unter der Leitung des Pädagogen Urs Sacher beschreibt: „Also die Hauptidee hat Urs gehabt und wir konnten dann entscheiden, ob wir einverstanden sind [...] und dann hat Urs bestimmt, wer von seinem Team der Leiter sein könnte.“ Aus dem Kontext eines schulischen Partizipationsgremiums beschrieb Daniel die Funktion der leitenden Pädagogin ganz ähnlich: „Alle tun eine Idee sagen und nachher tut Amelie einfach sagen, welche die beste Idee ist.“

Erwachsene als Helfer oder als Ärgernis

Die Strukturierung durch Erwachsene, die die Entscheidungsprozesse mitunter stark dominieren, wird durch die Kinder mehrheitlich geschätzt, wofür verschiedene Aspekte ins Feld geführt werden. Für Elisabeth, die im Rahmen eines Schülerrates mit darüber zu entscheiden hat, welche von den Kindern eingebrachten Wünsche diesen zur endgültigen Abstimmung vorgelegt werden, steht der Respekt vor der großen Verantwortung im Vordergrund.

Elisabeth: (I: Und wie findest du das, wenn die Leitung immer mitbestimmt?) Ja gut, weil wir sind ja noch Kinder [...] und für das ganze Schulhaus zu entscheiden, ist für ein Kind auch schon etwas Großes. Deshalb ist es schon gut, dass die Leiter noch helfen

mitzuentcheiden, weil wir können nicht auf einmal alles denken, wenn das wäre oder das wäre und so ...

Der Druck, den Elisabeth mit den Entscheidungen im Schülerrat verbindet, entsteht aber nicht nur durch die Verantwortung, für das gesamte Schulhaus entscheiden zu müssen, sondern – wie sie an anderer Stelle ausführt – auch dadurch, dass (a) unter Zeitdruck und (b) irreversibel entschieden werden muss – „das wird dann zagg entschieden und dann ist es schon vorbei und dann kann man nicht mehr umentscheiden.“ Die Erwachsenen, die von Elisabeth als „Leiter“ des Schülerrates bezeichnet werden, helfen den Kindern, die Verantwortung für unter Druck zu treffende Entscheidungen zu tragen, was ihr auch deswegen notwendig erscheint, weil den Kindern der Überblick fehle und sie nicht alle Eventualitäten und Konsequenzen bedenken könnten.

Ganz ähnliche Sichtweisen zeigen sich auch im Kontext der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe, so zum Beispiel bei Sabrina, die an der Organisation einer Projektveranstaltung durch den Kinderrat beteiligt ist. Für sie stehen im Zusammenhang mit den erwachsenen „Leitern“ Lernerfolge im Vordergrund der Argumentation.

Sabrina: Also wir haben sehr viel vom Urs gelernt, wie er das jeweils macht, und dann haben wir so ein bisschen aufgeschrieben, was wir denn machen könnten, und mit Urs geübt und dass wir uns auch ein bisschen vorstellen können und dann hat das so geklappt und dann mussten wir irgendetwas mit den richtigen Kindern machen und das ist noch gut gelaufen.

Die von Urs, dem erwachsenen Pädagogen, angebotenen Anregungen und Übungen, die die Kinder in die Lage versetzen sollen, einen Workshop zu leiten, werden durch Sabrina nicht nur als lehrreich, sondern auch als erfolgreich erlebt – denn es hat nicht nur in der Übung „geklappt“, sondern auch dann, als sie es mit den „richtigen Kindern“ gemacht haben. Für Sabrina steht dieser Lernerfolg ganz wesentlich mit der Person Urs in Zusammenhang, haben sie doch von ihm gelernt, „wie er das jeweils macht“.

Eine andere Sichtweise auf die Entscheidungshoheit der Erwachsenen zeigt sich im Fall von Jelleya, die an einer Projektwoche in der Schule teilnimmt, in deren Verlauf die Kinder sich Wissen über ihre Stadt aneignen und gemeinsam ein Modell für eine eigene Stadt bauen, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entsprechen soll. Während zum Beispiel Kevin – der ansonsten die Schule und auch das Mitbestimmungsgremium des Klassenrats vor allem langweilig findet – von diesem Projekt begeistert berichtet und betont, dabei viel über seine Stadt gelernt zu haben, nimmt Jelleya eine distanzierte Perspektive ein, vor allem in Hinblick auf eine Stadtratssitzung, die die Kinder inszenieren sollen.

Jelleya: Also wir mussten uns erwachsen verhalten, hochdeutsch sprechen und ja, es wurde halt alles abgestimmt, unser Wappen wurde auch abgestimmt und die Regeln waren so nicht hineinrufen, aufstrecken, Herr und Sie sagen, erwachsen benehmen und als Sie [gemeint ist die Interviewerin, die das Projekt beobachtet hat] gekommen sind, mussten wir das auch machen, aber da haben nicht alle gemacht, weil die sagten, Frau Geissbühler ist so doof, und dann hat das fast niemand gemacht. (I: Und wie kam es zu den Regeln? Wer hat die Regeln bestimmt?) Frau Geissbühler wollte das so. (I: Und wie war das dann für dich mit dem Diskutieren und Abstimmen und so?) Lustig. Es hat Spaß gemacht. Es war schon cool, ein bisschen zu schauspielern. Ich will entweder Schauspielerin oder Modedesignerin werden.

Die inszenierte Stadtratssitzung wird hier als künstlich geschildert, als Schauspiel, das durch die Lehrerin vorgegeben war, von den Kindern aber irgendwann nicht mehr aufrechterhalten wurde. Von Lernerfolgen ist bei Jelleya nicht die Rede, sondern sie kann dem Schauspiel allenfalls etwas in Hinblick auf die Vorbereitung auf einen ihrer Wunschberufe abgewinnen. Ansonsten fällt vor allem das Entfrem-

dungserleben ins Auge und die Weigerung einiger Kinder, die Inszenierung weiter aufrecht zu erhalten, als die Beobachterin anwesend ist.

Um die Hintergründe dieser Distanzierung durch Jelleya zu erfassen, lohnt es, sich die soziale Position der einzelnen Kinder bewusst zu machen. Sabrina und Elisabeth sind in Mitbestimmungsgremien der Schule bzw. der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe integriert, in denen sie sich als erfolgreich und anerkannt erleben; Kevin arbeitet, wie Jelleya, nicht in solch einem Gremium mit, doch erlebt er sich im Rahmen des Stadtprojektes in dem Sinne als erfolgreich, als er sich in den meisten Abstimmungen über Fragen der Gestaltung der gemeinsamen Stadt auf der Seite der Mehrheit wähnt, was er mit „gewinnen“ assoziiert. Jelleya berichtet einerseits von dem Spaß, den das Projekt ihr bereitet habe, andererseits deutet sie an, dass sie bei der Präsentation des Projekts nicht mehr dabei sein wird. An dieser Stelle scheint ein Blick auf andere Lebensbereiche von Jelleya lohnenswert.

Jelleya – Kampf um Teilhabe

Jelleya ist der Beobachterin im Rahmen des Stadtprojektes aufgefallen, als sie sich in den Diskussionen zur Gestaltung der gemeinsamen Stadt lebhaft argumentierend für ihre Interessen eingesetzt und an einer Stelle, als der „Stadtpräsident“ sie nicht mehr ausreden lassen wollte, sich das Wort zurückgefordert hat, weil sie nicht damit einverstanden war, dass man sie einfach unterbricht. Auf Anfrage der Beobachterin ist sie umstandslos zum Interview bereit, dass etwa zwei Wochen nach dem beobachteten Projekttag in der Schule stattfindet. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Jelleya elf Jahre alt und besucht die 4. Klasse der Primarschule. Ihre Eltern haben zumindest teilweise einen Migrationshintergrund und leben getrennt. Jelleya lebt größtenteils mit ihrer Mutter, die als Verkäuferin arbeitet, in einer kleinen Wohnung, während ihr Vater und einige Halbgeschwister ihren Angaben zufolge in einer Villa leben. Jelleya erzählt im Interview lebhaft und engagiert, wobei sie schnell von einem Thema zum nächsten wechselt. Nicht immer entsteht auf diese Weise ein konsistentes, klar strukturiertes Bild ihrer Erfahrungen und mitunter scheinen die Grenzen zwischen Erlebtem und Erdachtem zu verschwimmen. Sie selbst charakterisiert Jelleya folgendermaßen: „Nicht immer brav, [...] dass ich nicht immer so nett bin und manchmal frech bin.“

Im Kontext ihrer Erzählungen zum Stadtprojekt erzählt Jelleya, dass sie nach den unmittelbar bevorstehenden Sommerferien ein Internat in einer anderen Stadt besuchen wird, um dort „ein bisschen lernen“ zu können – zuhause könne sie sich „nicht so gut konzentrieren“. Die Interviewerin geht darauf nicht näher ein und stellt weiter Fragen zum Projekt, bis Jelleya erneut auf den Wechsel ins Internat zu sprechen kommt, den sie ambivalent bewertet: „Und das ist halt schade. Es war alles sehr toll hier, aber ich bin froh, wenn ich mal etwas Neues erleben kann.“ Die Interviewerin ist auch jetzt noch nicht bereit für diesen Themenwechsel und möchte mehr über das Projekt erfahren. Im weiteren Verlauf des Interviews fragt die Interviewerin nach Aktivitäten im Freundeskreis, worauf Jelleya angibt, sie dürfe nicht so viel rausgehen, was oft langweilig sei. Sie fährt dann fort:

Jelleya: Meine Eltern sind ziemlich langweilig. [...] Die machen nicht viel Aufregendes. Im Gegensatz zu meinen Brüdern bin ich ein kleines Kind, also ein Kind, wo drei Jahre alt ist und alles machen möchte und sich durchsetzt.

Diese assoziativ anmutende Sequenz gibt Rätsel auf, sowohl die Abwertung der Eltern betreffend als auch in Hinblick auf den thematischen Sprung zu den Geschwistern und ihrem eigenen Alter. Deutlich wird jedenfalls, dass sie sich als die Kleine ansieht, die erfolgreich darum kämpft, „alles machen“ zu können. Anschließend wird klar, dass die Geschwister mit 20 bzw. 23 Jahren wesentlich älter als Jelleya

sind, was für sie mit widersprüchlichen Erfahrungen verbunden ist und sie sich gezwungen sieht, sich gegen die Großen durchzusetzen.

Jelleya: Das ist halt toll, wenn man große Geschwister hat, aber die ignorieren mich immer, aber dafür habe ich meine Schwester gezwungen, mit mir am Samstag und am Sonntag zu baden. [I: Du kannst sie zwingen?] Ja. Ich drohe ihr, wenn ich sage, sie sei noch mit ihrem Ex-Freund zusammen, und das nervt sie halt.

Jelleya: Snowboarden ist mein Lieblingssport, den habe ich von meinem Bruder geklaut.

Jelleya schreibt sich hier die Macht zu, ihre Schwester durch die Androhung einer bewusst falschen öffentlichen Behauptung zum gemeinsamen Baden zwingen zu können. Ebenso kämpferisch äußert sie sich in Hinblick auf das Snowboarden, das sie dem Bruder „geklaut“ habe. In diesen Äußerungen wird den Geschwistern offensichtlich nicht zugetraut, dass sie freiwillig Zeit mit ihr verbringen bzw. ein gemeinsames Hobby teilen. In Hinblick auf den Bruder wird im weiteren Verlauf ein anderer Tonfall angeschlagen, wobei Jelleya stolz ihre Ähnlichkeit mit dem Bruder schildert: Sie haben ähnliche Namen, teilen die gleichen Hobbys und seien beide schrecklich unordentlich. Sie räume dann manchmal für den Bruder auf, weil er ihr Lieblingsbruder sei:

Jelleya: Und dann bekomme ich auch immer eine Belohnung. Ich kann dann mit seinem Snowboard fahren. (I: Passt das für dich dann schon?) Ja. Also nicht wirklich, aber ich probiere es trotzdem. Und er ist auch nett zu mir, aber er klaut mir immer meine Gummibärchen.

Auch aus dieser Passage spricht nicht mehr der konflikthafte Kampf um Anerkennung, sondern vielmehr der Stolz der kleinen Schwester, vom Lieblingsbruder belohnt zu werden und ihr Versuch, ihm nachzueifern. Eine Spur zum Verständnis dieses Gefühls, Anerkennung auch dort erkämpfen zu müssen, wo sie vielleicht auch freiwillig gewährt würde, führt zu Schilderungen der Ungleichbehandlung der Geschwister: Die wohnen nicht nur in der Villa des Vaters, mit ihren 16 Räumen, während sie sich mit der Mutter 2,5-Zimmer mit insgesamt 20 m² teile, sondern ihnen sei durch die Eltern zum Beispiel auch erlaubt worden, sich die Haare zu färben oder sich tätowieren zu lassen, während ihr dies verboten worden sei. Dementsprechend gibt sie an, zuhause „eigentlich nicht viel“ mitentscheiden zu können, abgesehen vom Fernsehen. Vor diesem Hintergrund bleibe ihr offenbar nur übrig, sich starke Verbündete zu suchen, zum Beispiel den Freund der Mutter.

Jelleya: Aber dafür hat Mama einen voll coolen Freund, der sich immer durchsetzt und sagt, dass ich rausgehen soll und spielen soll und auch eine Kindheit haben soll und nicht immer Zuhause sitzen. Ja das finde ich toll. [...] Also ich darf nicht wirklich viel rausgehen, weil Mama dann sagt, ich komme zu spät nach Hause, aber ich bin eigentlich immer pünktlich zuhause, nur meine Uhr stimmt manchmal nicht und dann kann ich ja nichts dafür, oder wenn ich die Zeit vergesse, aber ich schaue immer schön auf die Uhr. Aber der Freund von meiner Mutter sagt immer, ich dürfe rausgehen und ich solle nicht auf meine Mutter hören und dann gehe ich kurz raus.

Der „coole“ Freund der „langweiligen“ Mutter wird von Jelleya als Anwalt ihrer kindlichen Interessen präsentiert, wenn er dafür plädiert, auch sie solle „eine Kindheit haben“. Dieses Bild transportiert einerseits die Botschaft, dass ihre Möglichkeiten und Argumente in diesem Zusammenhang nicht ausreichen, sich das zu nehmen, was ihr vorenthalten wird, sondern dass sie der Mutter ohnmächtig ausgeliefert ist – ein kleines Kind eben. Andererseits wird die Frage aufgeworfen, inwieweit sie überhaupt ein kindgerechtes Leben führt, wenn sie „nicht wirklich viel rausgehen“ darf. Diese zugespitzte Aus-

drucksweise erschließt sich, wenn Jelleya auf Nachfrage erneut auf den bevorstehenden Wechsel in ein Internat zu sprechen kommt.

Jelleya: (I: Und du hast vorhin erzählt, dass du im Sommer aufs Internat gehst, wie habt ihr denn das entschieden?) Die Schule und meine Eltern, die haben das entschieden. Aber ich bin nicht einverstanden, weil es ist gemein, ohne mich Sachen zu entscheiden, und ich will noch nicht in das Internat.

Bot das Internat in einer früheren Schilderung zumindest noch die Möglichkeit des besseren Lernens, so erscheint es in dieser Passage als Zwangskontext, in den sie gegen ihren Willen und unter Verletzung ihrer Beteiligungsrechte auf der Basis einer einvernehmlichen Entscheidung der für ihre Bildung und Erziehung zuständigen Erwachsenen eingewiesen wird. Strittig scheint dabei nicht unbedingt der Wechsel in ein Internat generell zu sein – waren doch auch ihre Brüder zeitweise in einem Internat –, sondern der Zeitpunkt, denn sie will momentan „noch“ nicht dorthin. Hinzu kommt, dass Jelleya zufolge auch die Grundlage für den Wechsel ins Internat nicht gegeben sei, der gemäß einer späteren Passage von „allen“ auch damit begründet würde, sie sei verwöhnt – was ihrer Einschätzung zufolge nicht zutreffe. Während die in anderen Passagen geschilderten Benachteiligungen noch als Ausdruck von in der Kindheit üblichen Diskrepanzen und Reibungen verstanden werden können, wird mit der Einweisung ins Internat, die gegen den eigenen Willen durchgesetzt werden soll, ein gravierender Einschnitt deutlich, der die Dramatik der im Interview immer wieder geäußerten Erlebnisse verständlich macht.

Aus biographischer Perspektive wird hier eine Grundhaltung vorenthaltener Teilhabe deutlich, die sich aus Gefühlen der Benachteiligung, unfairer Behandlung und fehlender Einbeziehung speist. Vor diesem Hintergrund wird eine kämpferische Haltung eingenommen, die auf das Einklagen und die Durchsetzung der eigenen Rechte gerichtet ist und sich verschiedentlich in grotesk anmutenden Formulierungen manifestiert. Diese Größenfantasien scheinen die tatsächlichen Möglichkeiten eines elfjährigen Mädchens nicht realistisch widerzuspiegeln und können als Ausdruck der eigenen Ohnmacht gelesen werden. Diese Ohnmacht wird im Zusammenhang mit der „Einweisung“ in ein Internat besonders plastisch, die in Jelleyas Erleben gegen ihren erklärten Willen durch die Schule und die Eltern einvernehmlich beschlossen wird. In dieser Angelegenheit hat sie keinen Verbündeten gefunden, wie an anderer Stelle zum Beispiel den Freund der Mutter, der ihr ermöglicht, sich über das mütterliche Ausgehverbot hinwegzusetzen. Ihre kämpferische Haltung bricht sich im Interview an den Stellen, an denen für sie Zuneigung und Anerkennung erlebbar werden, zum Beispiel durch den Bruder. Ihre ansonsten befremdlich und nicht immer plausibel anmutende Erzählung erscheint dann nachvollziehbar und dem Erleben einer Elfjährigen angemessen.

Diese Dynamik, die sich aus dem Gefühl vorenthaltener Anerkennung und Beteiligung speist, manifestiert sich auch in Jelleyas Erzählungen zu dem Projekt in der Schule. Begeisterte Erzählungen zu einzelnen Projektphasen kontrastieren mit einer abgeklärten Distanz, die teilweise auch abwertende Züge annimmt. Diese Distanz korrespondiert mit dem Bewusstsein, selbst bald nicht mehr der Klasse anzugehören, und weder die Fertigstellung eines von ihr erkämpften Kleiderladens in der gemeinsamen Stadt noch die Präsentation der Stadt miterleben zu können. Vor diesem Hintergrund erscheint plausibel, dass für Jelleya die Erwachsenen nicht in gleicher Art und Weise mit Erfahrungen des Lernens und der Hilfe assoziiert sind, wie für andere Kinder.

Fazit

Durch die von uns befragten Kinder werden Erwachsene in verschiedenen relevanten Alltagskontexten als dominante Entscheider/-innen wahrgenommen und in der Regel nicht in Frage gestellt, auch weil ihnen ein Bemühen um das eigene kindliche Wohlergehen zugestanden wird. Diese Zuversicht und diese unhinterfragte Akzeptanz wird bei den Elf- bis Zwölfjährigen im Rahmen projekt- und gremienförmiger Partizipationsprojekte, an denen sie in pädagogischen Kontexten teilnehmen, offensichtlich irritiert und führt zu neuen Perspektiven, die verschiedene Aspekte haben:

- Zusätzliches Wissen und Kenntnisse über Kinderrechte, über die Verfahren bei Abstimmungen und die Geltung von Mehrheitsentscheiden sowie praktisches Wissen zur Entwicklung, Planung und Organisation von Veranstaltungen.
- Die neuen Perspektiven können dazu beitragen, dass die eigene Familie mit neuen Augen betrachtet wird, zum Beispiel, weil es dort keine Abstimmungen und damit auch keine Mitbestimmung gibt. In anderen Fällen entsteht der Eindruck, dass diese Erfahrungen mit dazu beitragen, dass neue Partizipationsformen in die Familie implementiert werden, zum Beispiel ein Familienrat.

Im Fall von Jelleya wurde ersichtlich, dass sowohl die neuen Erfahrungen, obwohl sie mit positiven Erlebnissen und Erfolgen verbunden sind, als auch die mit ihnen assoziierten pädagogischen Fachkräfte abgewertet werden. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass Jelleyas Beteiligung am Projekt vorzeitig endet. Darüber hinaus verweisen biographische Spuren in diesem Fall auf die Gewissheit, das eigene Wohlergehen werde durch das soziale Umfeld nicht gewährleistet bzw. durch die verantwortlichen Erwachsenen auch gar nicht angestrebt. Dies trägt bei Jelleya zur Verfestigung von Skepsis und zu einer kämpferischen Haltung bei, durch die die eigene Teilhabe gesichert werden soll – wie es scheint auch dort, wo ihre Interessen von außen betrachtet nicht gefährdet scheinen. Eine veränderte Haltung Jelleyas, in der Akzeptanz gegenüber Erwachsenen mitschwingt, wird in den Passagen deutlich, in denen sie auf ihr Wohlergehen gerichtete Handlungen als solche wahrnimmt, wie zum Beispiel durch den Bruder oder den Freund der Mutter.

Im skizzierten Fallbeispiel tragen verschiedene Gründe zu emotionaler Verunsicherung und dazu bei, dass positive Anregungen blockiert werden: Ein prekärer Status im schulischen Projekt und im familialen Kontext sowie die Erfahrung, bei Entscheidungen, die das eigene Leben betreffen, nicht beteiligt zu sein. Biographische Analysen können also helfen, Äußerungen und Handlungsweisen, die in Bezug auf einen spezifischen Kontext rätselhaft und widersprüchlich erscheinen, dadurch verständlich zu machen, dass sie zu biographischen Belastungen und Erfahrungen in anderen Lebensbereichen in Bezug gesetzt werden.

Literatur

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, B. 2013: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- Hart, R. A. 1992: Children's participation – From tokenism to citizenship. – Florenz: UNICEF
- ICDC, http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (letzter Aufruf 04. Juni 2015).
- Reichenbach, R. 2006: Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel, F. Oser (Hg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich, Chur: Rüegger 39–61.

- Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., Stroezel, H. 2016: Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, G. 2014: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, A. L. 1998: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Sturzenhecker, B. 2005: Partizipation von Kindern als sozialräumliche Aneignung in der Offenen Jugendarbeit der „Kinderkluse“ in Menden. In U. Deinet (Hg.), Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS, 293–314.
- Winklhofer, U. 2014: Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel, U. Winklhofer (Hg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Barbara Budrich, 57–70.
- Witzel, A. 2000: Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1. Jg., Heft 1, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (letzter Aufruf 04. Juni 2015).